

Eine Generation protestiert und gibt auf: Analysen eines gescheiterten Protestes

Allolio-Näcke, Lars

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Allolio-Näcke, L. (2010). Eine Generation protestiert und gibt auf: Analysen eines gescheiterten Protestes. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 33/34(4/1), 69-85. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-386342>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Lars Allolio-Näcke

Eine Generation protestiert und gibt auf Analysen eines gescheiterten Protestes

Dem Beitrag liegt ein Vortrag zugrunde, den der Autor während der Studierendenproteste im Herbst 2009 im Audimax der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg gehalten hat. Gegenstand der Rede waren die Forderungen der Studierenden und deren Inkonsistenz, Widersprüchlichkeit und Undurchdachtheit. Für diesen Beitrag wurde die Rede in Textform überarbeitet sowie ein Resümee der seither beschlossenen oder geplanten Veränderungen gezogen. Und letzteres fällt erwartungsgemäß noch schwärzer aus als vor den Protesten. Die Studierenden bekommen alles, was sie gefordert haben – aber sicher nicht in der intendierten Form.

Schlüsselbegriffe: Studierendenproteste 2009, Bologna-Reform, Bologna-Prozess, KMK, Bachelor

Im Herbst des vergangenen Jahres haben sich die bundesdeutsche wie die europäische Studierendenschaft endlich lautstark mit Protest und Besetzung des Audimax der jeweiligen Universitäten zu dem geäußert, das als Bildungsreform mit dem wohlklingenden Namen der ehrwürdigen italienischen Stadt Bologna für sich wirbt. Dass es hierbei schon lange nicht mehr nur um eine Reform des europäischen Bildungssystems geht, sondern dass damit verschiedenste Interessen von Wirtschaft und Politik verflochten sind, schien sich aber bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht bis in die Seminarräume herumgesprochen zu haben. Diesen Eindruck gewinnt man jedenfalls, wenn man sich etwas ausführlicher mit den Forderungskatalogen befasst, die die Studierenden aufstellten und den Universitätsleitungen und BildungsministerInnen überreichten. Die Einsicht, die ihnen – noch – fehlte, lässt sich pointiert wie folgt zusammenfassen: ›Bologna‹ ist in der Bundesrepublik Deutschland zum wohl größten Geldumverteilungsprozess nach der Wiedervereinigung geworden.

Ein Blick in die Vergangenheit hätte hier helfen können, denn bereits 1998 konnte man allseits lesen, *Wohin die Reise gehen soll...* (van Oorschot & Allolio-Näcke, 2007). In der sogenannten Sorbonne-Erklärung lassen sich schon die entscheidenden Weichenstellungen finden, die zu den heutigen Entwicklungen geführt haben – und die vorhersehbar gewesen wären, hätte man sie ernsthaft zur Kenntnis genommen. Dann hätten sich die Studierenden frühzeitig gegen die Grundtendenzen richten können und würden heute nicht handlungsunfähig vor einem Bürokratiemonster stehen, dessen Symptome sich zwar beklagen lassen und gegen das man allenfalls kosmetische Korrekturen einfordern kann, welches sich aber selbst nicht mehr vor die universitäre Tür setzen lässt. Was also steht in der Sorbonne-Erklärung?!

Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse [...] mit dem Ziel, die *arbeitsmarktrelevanten* Qualifikationen der europäischen Bürger [...] zu fördern. Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt [...]. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine *für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene* (1998, S. 3f.; kursiv LAN).

Übersetzt man diesen Text, dann spricht er klar aus, worum es von Anfang an ging: (1) um die *Ökonomisierung* von Bildung, was heißt Bildung zur Ausbildung im ersten Studienabschnitt zu degradieren; was zur logischen Folge hat, dass (2) diese Ausbildung entsprechend schlechter zu entlohnen ist, da die »Studien«- oder besser Ausbildungszeiten nicht verlängert, sondern verkürzt werden sollen. Warum hat das damals niemanden aufgeschreckt? Vielleicht weil nur der einzige ins Deutsche überstetzte, sinnentstellte und verharmlosende Passus auf der Homepage des BMBF gelesen wurde, der lautet: »Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate) zu schaffen« (BMBF, o. J.). Was bezweckt eine Regierung, die eine solche Informationspolitik betreibt? Und vor allem, wie soll man von ihr etwas Substanzielles als Antwort auf die Studierendenproteste erwarten, das belastbar und zuver-

lässig ist? Transparenz und Dienst an den BürgerInnen stehen hier ebenso in Zweifel wie Verbesserungen – sei es in Richtung Bildung oder in Richtung finanzielle Ausstattung der Hochschulen. Man darf zurecht Anstoß daran nehmen, dass als Reaktion auf die Proteste PolitikerInnen wie RektorInnen den Studierenden beipflichten, ihre Kritik loben und Verbesserungen versprechen, während sie die Kritik und Unfähigkeit zur Umsetzung der Reform nach unten an die ProfessorInnen durchreichen.

Das lässt vermuten – und zum Teil hat sich dies schon als Realität herausgestellt –, dass die geplanten Nachbesserungen eher minimale Zugeständnisse sind oder die Situation weiter verschlimmern. Sie nehmen Druck aus dem Kessel, aber die Suppe bleibt nicht die gleiche – sie wird öd und schmeckt fad. Ob sie dann auch noch nährt, etwa indem sie AbsolventInnen arbeitsmarktfähig macht, muss erst noch unter Beweis gestellt werden. Generell gilt: Die aktuellen Reförmchen der Reform werden deshalb so willig durchgeführt und als berechtigte Kritik angesehen, weil sie letztlich unterm Strich nichts kosten – und wenn sie etwas kosten, wie die Bafög-Erhöhung, einem Vielfachen an Ersparnis gegenüberstehen. Die Rechnung ist einfach: Ein Bachelor-Abschluss (Ausbildung) wird monetär nicht dem Diplom oder Magister gleichgestellt, sondern die Entlohnung wird sich am Niveau der Fachhochschulabsolventen (vgl. KMK, 2008, S. 11) oder eher noch dem der Berufsakademien orientieren. Ausbildung statt Bildung – mehr nicht. Und das heißt Monat für Monat einige hundert Euro weniger Verdienst (in der Eingangsstufe des TV-L kann das bis zu 800 Euro Brutto pro Monat bedeuten!). Die Unternehmen sollten sich nicht beschweren, wenn die AbsolventInnen zwar nicht mehr so gut gebildet wie früher, dafür aber wesentlich billiger sind. Da nimmt man schon in Kauf, dass nun die bereits reduzierten Studienpläne weiter ausgedünnt werden und die eigentliche Qualifizierung in die Berufseinstiegsphase verschoben wird, wo noch universitär gebildete AkademikerInnen ihr *know how* an die nunmehr Ausgebildeten weitergeben sollen.

Grundlegende Überarbeitung des aktuellen Studiensystems

Das ist nämlich die Folge, denn die Studierenden forderten die Reduzierung der Arbeitsbelastung, des Notendrucks und der psychischen Belastung. Also werden Module zusammengestrichen, ECTS-Punkte reduziert und Prüfungsleistungen zusammengefasst. Eine fatale kosmetische Korrektur, denn dabei stehen nicht inhaltliche Aspekte im Vordergrund, nach denen aussortiert wird, sondern rein quantitative Überlegungen bestimmen, wie viele Punkte und damit welche Lehrveranstaltungen gestrichen werden. Dass die meisten Studiengänge so vollgestopft sind, ist kein handwerklicher Fehler, wie im Verlauf der Proteste von der Politik behauptet, sondern war zumeist der Versuch, von Bildungsinhalten zu retten, was zu retten ist. Insofern hat man die Studiengänge vollgestopft mit Dingen, von denen HochschullehrerInnen denken, dass diese wichtig sind, um eine akademische Bildung zu erhalten. Mit der Forderung, noch mehr an Inhalten zu kürzen und die Anforderungen herunterzusetzen, nehmen sich die Studierenden selbst die Chance, noch ein wenig Teil zu haben an etwas, das man Bildung und Persönlichkeitsbildung nennt. Jeden Teil, der wegfällt, werden sie später bitter bereuen und monetär in Zusatzausbildungen erwerben müssen. Das ist die Logik eines effizienten, kurzen und nur auf das notwendigste beschränkten Studiums merkantiler Art.

Dies ist kein Horrorszenario, sondern bereits Realität. Das Vorbild nennt sich LehrerInnenbildung. Inhalte sind hier schon lange nicht mehr wichtig, Didaktik und Pädagogik stehen im Mittelpunkt – weil die Inhalte ausgedünnt wurden. Muss man sich wundern, wenn die SchülerInnen nicht mehr angemessen inhaltlich unterrichtet werden und wesentliche Defizite aufweisen, wenn sie an die Universität wechseln?

Weitere Forderungen unter diesem Stichpunkt waren die Flexibilisierung des Studiums und die Ausweitung der Studiendauer. Beides ist schnellstmöglich umgesetzt worden. Wir haben nun ein Teilzeitstudium, was höchst sinnvoll, aber durch die Modulstruktur fast nicht zu studieren ist; und wir haben die Zusage der Politik, dass ein Bachelorstudium 8 Semester dauern kann. Nicht nur, dass die angestrebte Verkürzung der Studiendauer dadurch in Frage steht, der Sinn und Zweck der Reform steht

insgesamt infrage. Studierende investieren nun wertvolle Lebenszeit für ein Bachelorstudium, für das sie genau so lange brauchen wie die Studierenden vor ihnen fürs Diplom – die hatten eine Regelstudiendauer von 9 Semestern. Dass sie damit betrogen werden, scheint den Studierenden jedoch nicht aufgegangen zu sein, denn die Differenz, die sie erwirtschaften müssten, um eine annähernd vergleichbare Rente zu erhalten, werden sie nie ausgleichen können.

Ebenfalls in diesen Forderungskreis gehört diejenige nach der Möglichkeit selbstbestimmten Lernens. Selbstbestimmtes Lernen heißt auch, so der Wortlaut der Forderung, dass die Anwesenheit nicht kontrolliert wird. Auch diese Forderung ist nur ein Scheingefecht. Es geht doch gar nicht um Anwesenheitskontrolle, niemand will irgendjemanden gängeln. Bei solchen Regelungen geht es vor allem darum, den Prüfungsaufwand noch handhabbar zu machen. Im ›alten‹ Studiensystem bedurfte es einer Prüfung, egal ob man vier Semester anwesend war oder nicht. Heute soll der Abschluss objektiver und gerechter werden als nur diese eine Benotung. Und das hat zur Folge, dass frühzeitig Teilleistungen abgeprüft werden, die in eine Endnote eingehen. Die einfachste Variante, eine Leistung zu erbringen, ist der Sitzschein. Nur anwesend zu sein – mehr nicht – heißt, die Leistung ist erbracht. Selbstbestimmt wird Lernen nicht dadurch, dass man nicht anwesend sein muss, sondern selbst entscheiden kann, wie man sein Studium in welcher Reihenfolge durchläuft. Das aber ist in Bachelor- und Masterstudiengängen gerade nicht mehr gewährleistet. Sie müssen, linear aufbauend oder neudeutsch konsekutiv, ein Modul nach dem anderen studiert werden; es müssen fast immer alle Veranstaltungsarten gehört werden, auch wenn einer/einem eine Vorlesung gar nicht liegt. Selbstbestimmung ist etwas ganz anderes.

Eine wirklich sonderbare Forderung war die nach der Akkreditierung aller Studiengänge, denn mit dieser Forderung erlauben die Studierenden Politik und Wirtschaft, direkt in die Studien einzugreifen und deren Inhalt wie Verlauf zu bestimmen. Sie machen damit freilich den Bock zum Gärtner. Sie brauchen dann gar nicht mehr eine Vernetzung von Universität mit der Wirtschaft zu fordern; hier liegt sie handfest zu Tage, sie ist Realität! Der *Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland* ge-

hören 4 HochschulvertreterInnen (ProfessorInnen), 4 LandesvertreterInnen (Ministerien), als VertreterInnen der Berufspraxis 2 GewerkschafterInnen (IG Metall und ver.di), 2 Vorstände (BMW AG und Telekom AG) sowie ein/e weitere/r Ministeriale/r, 2 Studierende und schließlich 2 »internationale VertreterInnen« aus Wirtschaft und Wissenschaft an, den von ihr berufenen Agenturen, wie das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts (ACQUIN), eine variable Anzahl der gleichen Kategorien ohne Ministerienvertretung. Allein die beschriebene Zusammensetzung macht schon klar, dass die in den Agenturen Arbeitenden weder in der Lage sind, selbstständig *eine* Wissenschaft zu bewerten, noch das ganze Wissenschaftsspektrum einzuschätzen. Also arbeiten sie – im besten Falle – im Prinzip wie Unternehmensberatungen: »Sie holen sich das Fachwissen von denen, von denen sie sich bezahlen lassen« (Brenner, 2007, S. 86f.), also den Hochschulen; im schlimmsten Falle hingegen entscheiden sie selbst, denn »[d]ie Akkreditierungskommission kann zu ihren Beratungen externe Experten als Gäste zuziehen. [...] Gäste und Beobachter besitzen kein Stimmrecht« (ACQUIN-Satzung, §9 Abs. 1). Welchen Sinn solche Agenturen haben, weiß keiner, außer dass sie Pseudobjektivität gewährleisten sollen, Unmengen an Geldern verschlingen und Lehrkapazitäten binden, denn die als Gäste und BeobachterInnen bezeichneten ExpertInnen und GutachterInnen sind in der Regel deutsche HochschulprofessorInnen. Abgesehen von den Kosten, die dem/der Steuerzahler/in zur Last gelegt werden, ist die Zusammensetzung der Agenturen mit am »Wirtschaftsleben Beteiligten, die von der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite vorgeschlagen« werden, äußerst fraglich, zumal zu den Qualifikationsanforderungen der Beteiligten keine Angaben gemacht werden. Was prädestiniert eine/n Vorstandschef/in zur Begutachtung und Bewertung eines Fagott-Studiums, der Slawistik oder auch nur der Mathematik? Warum dürfen im Akkreditierungsrat VertreterInnen der Ministerien (staatliche Verwaltung) sitzen, wo doch Artikel 5 Abs. 3 GG Forschung und Lehre dem staatlichen Zugriff bewusst entzieht, indem er beide für »frei« erklärt? Bedenklich. So ist es »gekommen, wie es kommen musste: Es hat sich eine Funktionärskaste herausbildet, die gemeinsam mit den Experten der Agenturen und fernab von jeder öffentlichen Wahr-

nehmung und parlamentarischen Kontrolle die Definitions- und Exekutivsmacht über die deutschen Hochschulen ausübt« (Brenner, 2007, S. 87).

Als eine Nebenfolge nimmt diese Forderung in Kauf, dass mit der Akkreditierung die Autonomie der Hochschule abgeschafft wird. Und was dies bedeutet, wissen wir schon lange: Dann bilden Universitäten nur noch nach wirtschaftlichen und politischen Interessen aus. In weiten Teilen der Medizin und der Naturwissenschaften ist die Auftragsforschung bereits eine um sich greifende Realität. Was, wenn dies auf den kritischen Geist der Philosophischen Fakultäten übergriffe?

Dem Motto folgend, wenn man das zweigliedrige Studium nicht abschaffen will oder kann, so fordere man den Zugang zum zweiten Abschnitt gleich für alle, wurden Masterplätze für jede/n Bachelor-Absolventen/-in gefordert. Davon abgesehen, dass eine solche Forderung nur dazu führen wird, dass einige wenige mehr zum Masterstudiengang zugelassen werden, ist diese Forderung nicht nur utopisch, sie ist trotz ihrer Systemwidrigkeit systemkonform, weil sie am zweigliedrigen Modus und dem Ausbildungscharakter festhält. Es ist beabsichtigtes Ziel der Reform des Studiums in ein zweigliedriges System, der Masse einen billigen, arbeitsqualifizierenden Abschluss zukommen zu lassen und nur einer Elite (hier oszillieren die Prozentzahlen um die 30) Bildung zu gewähren, sprich sie zu einem Masterstudium zuzulassen. Solange man also an dieser zweigliedrigen Struktur Bachelor/Master festhält, kann diese Logik nicht durchbrochen werden. Mit der Beibehaltung des Systems nimmt man bewusst in Kauf, dass noch mehr Menschen Bildung verwehrt wird.

Wie man auf solche Zahlen kommt? Es ist schlicht kein Geld da, um jedem ein Masterstudium zu finanzieren. Bologna wurde nicht ins Leben gerufen, um irgend etwas besser zu machen: der klamme Staat hat kein Geld. Und er ist nicht bereit, noch mehr Geld aufzuwenden. Genau dieser Logik folgt der gesamte Umbau des Bildungssystems: Die Herabsetzung der ProfessorInnengehälter zur W-Besoldung, die Beschaffung von zusätzlichen Einnahmen über Studiengebühren, die massenhafte Zulassung privater Hochschulen, eine schnelle Studierbarkeit in möglichst kurzer Zeit. Der Staat spart, wo es geht, und er wird an den derzeitigen BachelorabsolventInnen lebenslang sparen: die öffentliche Hand wird diese nicht

als AkademikerInnen bezahlen – es geht um die massive Senkung von Löhnen und Gehältern und damit um Milliarden Entlastungen der Personalhaushalte der Länder und des Bundes. Und das im Wesentlichen zu Lasten der AbsolventInnen der Philosophischen Fakultäten, denn der Hauptarbeitgeber ist hier nach wie vor die öffentliche Hand.

In einem Punkt möchte ich noch zum Nachdenken ermuntern, denn Zahlen und Summen kann man nur im Zusammenhang verstehen. Im Jahr 2009 wurde beim Bildungsgipfel in Dresden beschlossen, die Ausgaben für Bildung und Forschung bis 2015 auf zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) zu steigern. Im November 2009 meldete die Finanzministerkonferenz (FMK) Vollzug. Die FinanzministerInnen hatten nämlich ausgerechnet, dass es nicht nötig sei, auf diesem Feld *noch mehr* Mittel einzusetzen. Das genau vor zwölf Monaten auf dem Bildungsgipfel in Dresden verabredete Finanzziel werde bereits in diesem Jahr erreicht (dpa). Wie schnell das geht: Wo ein politischer Wille, da auch ein Weg! Nur hat das ganze einen Haken: Nicht die Mittel wurden erhöht, sondern das BIP ist infolge der Finanz- und Wirtschaftskrise gesunken, sodass diese Quote zu Stande kommt. Niemand ist gewillt – und auch nur finanziell in der Lage – mehr Geld in dieses System zu pumpen. Das wenige Geld, das man hat, wird in »Exzellenz«-Universitäten fließen, der Rest weiter ausgehungert. Noch sind wir in der Lage Bildung zu vermitteln, dauert der Prozess aber länger, wird es keinen wissenschaftlichen Nachwuchs mehr geben, der in der Lage ist, mehr als Wissen zu vermitteln, was heißt AbsolventInnen *employable* zu machen, auszubilden.

Sich widersprechend forderten die Studierenden Mobilität und Sicherung bzw. Wiederherstellung der Vielfalt des Studiums zugleich. Aber war es nicht Sinn und Zweck der Profilbildung von Universitäten, attraktiv für Studierende zu sein? Schwerpunkte zu bilden aber heißt, an anderer Stelle zu sparen. Würde überall ein breites Studium in allen Möglichkeiten möglich sein, warum sollten Studierende dann die Hochschule wechseln? Und wieso zu wenig Studienvielfalt? Studierende können heute alles Mögliche studieren, wenn sie das wollen – zumeist Studiengänge, die Kopfgeburten sind und die niemand auf dem Arbeitsmarkt benötigt, wie z. B. »Business Ethics« (Liessmann, 2006, S. 112). »Kultur, Individuum und

Gesellschaft« (an der Ruhr-Universität Bochum), »Gesellschaften, Globalisierung und Entwicklung« (an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn) etc. Zumindest ist deren Bedarf auf dem Arbeitsmarkt höchst umstritten. So differenziert und diversifiziert war Studieren in Deutschland nie! Und das ist unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung wirklich begrüßenswert; ob es für Studierende und den Arbeitsmarkt wünschenswert ist, wird die zukünftige Praxis zeigen.

Zuletzt wird der *numerus clausus* als Feststellung der Studieneignung als nicht ausreichend abgelehnt, ohne wirklich eine Alternative vorzuschlagen. Wie auch?! Entweder werden neue zentrale Zusatzkriterien formuliert oder den Hochschulen noch mehr Auswahl- und damit Ausschlussmöglichkeiten von Studierenden an die Hand gegeben. Letzteres sollte man tunlichst verhindern, denn noch immer entscheidet im Wesentlichen die Herkunft und das Aussehen in Deutschland, ob jemand in einem persönlichen Auswahlgespräch eine Stelle bekommt oder nicht. Das kann man in jedem guten Lehrbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie nachlesen. Solche Auswahlverfahren erfordern Eloquenz – genau das haben sogenannte bildungsferne Schichten nicht. Fordert man zudem schriftliche Leistungen, sibt man nochmals Studierende aus. Zwar mag auf dem Zeugnis die Note 2 in Fach Deutsch stehen, aber schaut man sich Seminararbeiten der letzten vier Semester an, so sind mindestens 10% der Studierenden nicht in der Lage, einen logisch-stringenten, zusammenhängenden Text zu schreiben – ganz abgesehen davon, dass er auch wissenschaftlichen Kriterien entsprechen soll. Dies zeigt, dass die Adressatin die Falsche ist: Es bedarf eines Umbaus des Schulsystems, nicht des universitären Auswahlsystems, da dort die Weichen gestellt werden. Dort werden Bildungschancen eröffnet oder für immer zugeschüttet – nicht an der Universität.

Verbesserung der Studienbedingungen

Die Studierenden forderten zusätzliche Vergabe von *Dozenturen* an den Hochschulen – wissen sie eigentlich, dass Sprache Welt strukturiert? »*Die Grenzen meiner Sprache* bedeuten die Grenzen meiner Welt« (Wittgen-

stein, 2003, 5.6). Dozentur und Dozierende sind Unwörter der gesamten Bologna-Reform geworden. Sie stehen für Lehrprofessuren oder Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) – zumeist sehr unattraktive Jobs, die sich auf Lehrverpflichtungen beschränken, keinen Forschungsanteil haben und vor allem im Falle der LfbA durchweg befristet sind. Natürlich kann man einfach darüber hinwegsehen, dass sie keine Professuren forderten, jedoch hat der *naïve* Sprachgebrauch Methode. Ein anderes Beispiel sind weibliche Bezeichnungen von Menschen bzw. Handlungsträgern. Diese tauchen im Kontext der Studierenden-Proteste gar nicht – oder nur sehr verzögert und zögerlich – auf. Gibt es keine Studentinnen mehr? Soll es keine mehr geben? Oder setzt sich die männlich dominierende Form erneut durch (vgl. Costa & Mendel in diesem Heft) und zeigt auf der Oberfläche an, dass die Emanzipationsbewegung im Allgemeinen wie die akademische Frauenförderung im Besonderen gescheitert sind?

Wie man letzteres beantwortet, oder ob es sich um sprachliche Nachlässigkeit handelt, muss offen bleiben. Die Forderung nach *Dozenten* allerdings fordert eindeutig Wissen und nicht Bildung – auch wenn es floskelhaft im Forderungskatalog heißt, Bildung sei ein existenzielles Gut der Gesellschaft. Wissen fordern die Studierenden und sie erhalten es willfährig. Sie werden eine Generation sein, die so viel weiß, wie keine andere – nur eines werden sie nicht können: dieses Wissen verdauen und verstehen, dass heißt in erster Linie aber auch, dass sie es nicht anwenden können.

Worum es in der Unterscheidung von Wissen und Bildung geht, ist die Frage, ob man das, was man weiß, verstanden und somit reflexiv durchdrungen hat, durch Verknüpfung von Wissensinhalten angemessen erklären und weiterdenken kann; nichts anderes hatte Humboldt von der Bildung gefordert: ein mit Kant begründetes, theoretisch wie praktisch vernünftiges Individuum, das sich selbst in der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt kreativ (er)findet, und durch das wiederum der Mensch zu sich selbst findet. Wissen dagegen bedeutet lediglich, dass man einen Wissensinhalt gelernt, sich gemerkt hat und bei Bedarf abrufen kann. Bildung verweist also auf mehr als nur die reine Kenntnis, sie verweist zugleich auf *imago* (Bild) und *creatio* (Bildung). Warum Descartes in

seinen *Meditationes de prima philosophia* (1986) zu dem Schluss kommt, »cogito, ergo sum«, ist aus der Wissensperspektive nicht von Bedeutung. Wichtig ist, dass man weiß, dass er es sagte. Dass an diesem folgenreichen Satz unser gesamtes neuzeitlich-modernes Denken und Streben entstanden und noch immer durch ihn bestimmt ist, kann vernachlässigt werden. Was sagt uns schon ein Satz aus dem Jahre 1641, wenn die heutige ›Halbwertszeit‹ des Wissens lediglich von Bildungsreform zu Bildungsreform reicht. Dass mit der Negation der Frage nach dem *Warum* auch die nach Wahrheit und Erkenntnis obsolet wird, ist nur konsequent

Neben der Forderung nach Dozenten fordern die Studierenden ein umfassendes Stipendiensystem, welches die finanzielle Situation der Studierenden stark zu berücksichtigen hätte. Nun bekommen sie ihr Stipendiensystem. Ein Grund zur Freude? Geplant ist, 10% der Studierenden in den Genuss eines Stipendiums kommen zu lassen, wobei dieses nicht nach Einkommen gestaffelt verteilt wird. Sozial ungerechter als ein Stipendiensystem ist kein vergleichbares Instrument! Zudem sollen diese Stipendien wohl zur Hälfte von privaten GeldgeberInnen und der Wirtschaft finanziert werden, wie dies in Nordrhein-Westfalen vorgemacht wurde. Welche Abhängigkeiten und Loyalitäten dadurch entstehen – darf man sich angesichts der Forderung selbstbestimmten Lernens ruhig noch einmal durch den Kopf gehen lassen.

Zentralisierung des Bildungssystems

Letztlich wird mit dieser Forderung jede Form des Widerstandes und der Diversifikation aufgegeben. Man mag sich gar nicht ausmalen, was es bedeutet, wenn die Bundesbildungsministerin nach unten durchexekutieren kann! Stattdessen sollte man den Förderalismus preisen, und dass Bildung Ländersache ist, sonst sähe die Bildungslandschaft in Deutschland noch weitaus schlimmer aus, als sie es jetzt ist. Es ist illusorisch zu glauben, dass es in einem vom Bund durchregierten Bildungssystem weiterhin so viele Universitäten geben wird, dass die Finanzierung auch von Orchideenfächern, wie gefordert, vom Bund gestemmt werden kann! Zentralisierung führt in erster Linie zu Uniformität, diese wurde ja ausdrücklich

mit anderen Forderungen abgelehnt. Das aber ist das Ziel von Bologna – überall das gleiche Studium anzubieten – bis zum Bachelor, um dann im Masterbereich zu diversifizieren. Zuvor aber definitiv nicht. Dass diese Vereinheitlichung noch nicht Realität ist, verdanken wir nur dem Widerstand des Föderalismus! Die Psychologie hat es vorgemacht, was es heißt, zu zentralisieren.¹ Dort hat die Deutsche Gesellschaft für Psychologie die Macht an sich gezogen. Was ist daraus geworden? Wer heute Psychologie studiert, studiert an jeder Universität das gleiche *Curriculum*. Wollten die Studierenden nicht Mobilität? Wozu?

Was hat der Protest gebracht?

Neben dem schon erwähnten geplanten Stipendienprogramm, von dem bisher noch nicht einmal klar ist, wer die Verwaltung und die Finanzierung desselben übernehmen und personell stemmen soll (wahrscheinlich die Universitäten selbst, aber von welchem Geld und mit welchem Personal?), ist eine Bafög-Erhöhung vorgesehen, von der auch noch nicht klar ist, ob und wann sie kommt. Anvisiert ist Oktober 2010, die Höhe ist unklar.

In einem ersten – und wahrscheinlich übereilten – Beschluss hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer 328. Plenarsitzung am 10. Dezember 2009 »Eckpunkte zur Korrektur der *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* und der *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung*« (KMK, 2009) beschlossen. Wie sehen diese aus? Auf den ersten Blick sind es nur Kleinigkeiten, die sich in verschiedensten Formulierungen verästelten, doch die Crux liegt im Detail, wie der gemeinnützige Verein *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE, 2009) darlegt. Zudem »beruhe der Beschluss indes nicht auf einer Analyse der gegenwärtigen Situation« und setzte deshalb »keine hinreichenden Interpretationsgrenzen« (ebd., S. 3).

Zur Frage der Verbesserung der Studierbarkeit und der Mobilität, ist der KMK nichts Neues eingefallen, denn was sich in der Korrektur findet, stand bereits in der Fassung der Rahmenvorgaben von 2004 (vgl. KMK, 2004). Lediglich die Nicht-Überschreitungs Grenze von Bachelor und Ma-

ster zusammen von insgesamt 5 Jahren wurde gelockert. Ansonsten bleibt alles beim Alten: Bachelor 6-8 Semester, Master 2-4. Warum die Hochschulen jedoch zumeist die Untergrenze von 6 Semestern wählten (nur 25% haben längere Bachelor-Studien), erklärt der CHE (2009, S. 3) einleuchtend: Um dem Master noch ein wissenschaftliches Profil geben zu können, benötigt man eben mehr Zeit als 2 Semester. Insofern wurde der Bachelor auf die Zeit beschränkt, die er vom Master her gesehen maximal einnehmen kann. Wird es nun mehr längere Bachelorstudien geben? Wahrscheinlich nicht, denn Mobilität wäre dann fast völlig ausgeschlossen, wenn ein Bachelor z. B. an einer Universität 7 Semester dauert, an einer anderen 6 und an einer dritten sogar 8. Das ganze System – und darauf weist der CHE (2009, S. 4) zurecht hin – funktioniert nur, solange man denklogisch an einer Hochschule bleibt. Es bleibt also, wie es derzeit ist: Keine Mobilität, kurzer Bachelor.

Auch bei den ECTS-Punkten hat sich nichts geändert, es bleibt bei 180 für den Bachelor, 300 für den Master. Allerdings fiel die Formulierung, dass in der Regel 60 Punkte pro Studienjahr zu erreichen wären. Aber mit dem bereits Ausgeführten zusammengenommen, ist hier nicht mit ›Entlastungen‹ zu rechnen – es sei denn, man streicht großzügig am Inhalt und vergibt mehr ECTS-Punkte auf den verbleibenden dünnen Rest. Und genau das scheint die Konsequenz zu sein, wenn man hierzu die Ausführungen zum *workload* parallel liest. Dieser wird nämlich *en passant* auf durchschnittlich 35 (32-39; bisher 39) Stunden pro Woche gesenkt, womit sich eine jährliche Reduktion um 200 Arbeitsstunden ergibt. Das heißt numerisch: ein ECTS-Punkt ist keine 30 Arbeitsstunden, sondern nur noch 26-27 Stunden wert. Da sich die Studienleistung primär aber nicht in ECTS-Punkten, sondern in Zeitstunden (*workload*) definiert, heißt das in Konsequenz Mehrarbeit für die Studierenden – oder wie bereits vielfach zu beobachten, eine entsprechende Streichung von Inhalten unter gleichzeitiger Erhöhung der ECTS-Punktzahl für den verbleibenden Rest: Mehr Zeit zum Verdauen des Stoffs also ja, aber dafür nur noch Appetithäppchen davon. Wer wirklich verstehen will, muss annähernd gleich oder noch mehr arbeiten. Nur so kann man sich das Loblied auf das Selbststudium, das die KMK anstimmt (2009, S. 2), erklären. Und:

Interessanterweise führt übrigens die Senkung der Jahresstudienarbeitszeit nicht zwingend zu einer Absenkung der Präsenzlehrstunden. Vielmehr kann (und wird in vielen Fällen) die Präsenzlernzeit beibehalten werden und die Absenkung durch eine Kürzung der vorgesehenen Stunden für die Selbststudienzeiten erfolgen. Diese sind nämlich oft als ›Restgröße‹ ausgewiesen (CHE, 2009, S. 8).

Jubeln werden die Studierenden über die Empfehlung, die Prüfungsleistungen zu reduzieren; jeder und jedem an einer Universität Unterrichtenden dürfte es flau im Magen werden. Nachzuvollziehen ist noch, dass die bisher verbreiteten Teilprüfungen in eine Modulprüfung zusammengefasst werden soll. Das reduziert jedoch zum einen die Anzahl der Noten, die zur Endnote beitragen, und wird der Forderung nach Transparenz und mehr Objektivität von Prüfungsleistungen ebenso nicht gerecht, wie zu befürchten ist, dass dann (es gibt Spezialwissen!) entweder bestimmte Lehrinhalte nicht mehr abgeprüft (Jeder kennt die berühmte Frage und ihre Konsequenz: Studi: »Ist das prüfungsrelevant?« Prof: »Nein« - StudentIn »schaltet ab.«) oder die Teilprüfungen zu einer großen Gesamtprüfung zusammengefasst werden und es so zu einer auf einen Zeitpunkt kumulierten Mehrbelastung kommt. Dass allerdings *mehrere* Module mit *einer* Prüfung abgeschlossen werden können, kommt dem alten Studium wieder gleich, reduziert nochmals die Notenzahl und erhöht ebenfalls den zeitlichen Rahmen einer solchen Prüfung – will man nicht auf die meisten Inhalte verzichten. Mit der Empfehlung, den Prüfungsumfang auf das »notwendige Maß« zu beschränken, ist eine Diskussion darüber vorprogrammiert, wer denn nun das »notwendige« und wer das fakultative Wissen vermittelt, gerade bei Modulen an denen unterschiedliche Fächer beteiligt sind. Dann ist es eigentlich nur konsequent, was die KMK als Alternative empfiehlt: »Die Vergabe von Leistungspunkten setzt nicht zwingend eine Prüfung, sondern den erfolgreichen Abschluss des jeweiligen Moduls voraus« (2009, S. 3). »Erfolgreicher Abschluss« heißt übersetzt in die alte Universitätssprache »benoteter Schein« (denn es soll keine Prüfungsleistung abgelegt werden). Problematisch ist dabei gar nicht der

befürchtete Qualitätsverlust (vgl. CHE, 2009, S. 7) als vielmehr die Vorstellung, dass es rein theoretisch möglich wäre, nur durch Referate und Präsentationen durch ein Studium zu kommen. Dabei muss man weiter nichts als sein jeweiliges Thema gelernt und seine Zeit in einem Vorlesungs- oder Seminarraum abgesessen haben, um ein/e *Bachelor of Arts* oder *of Science* zu werden. Ein solches Horrorszenario wird es jedoch nicht geben – die Prüfungen werden die HochschullehrerInnen beibehalten, schließlich steht ihr Ruf, Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln, auf dem Spiel – aber die Verlockung ist angesichts der gestiegenen Anzahl an Prüfungen groß.

Und nur um Spekulationen vorzubeugen: Weniger Prüfungen heißt nicht weniger *workload* – der bleibt, wie der CHE zurecht feststellt, davon unberührt.

Ob jemand zu den 900 bisher vorgesehen Arbeitsstunden im Semester zwei oder acht Prüfungen abzulegen hat, dürfte allein etwas mit dem Adrenalin-Pegel zu tun haben, aber keinen Einfluss auf die Gesamtarbeitslast und auf die zeitliche Inanspruchnahme durch das Studium [haben]. Das ist auch einer [der] Gründe, warum die Studierenden in manchen Fächern für eine Unterteilung des Lernstoffs in mehrere Teilprüfungen plädieren (2009, S. 7).

Wie vermutet, erhalten die Hochschulen zudem nun noch mehr Kompetenzen bei der Zulassung – zumindest zum Master. So kann eine Zugangsprüfung stattfinden, statt an festen Kriterien festzuhalten, was zunächst als Ersatz gut klingt. Allerdings macht der Anschluss eine solche optimistische Sicht zunichte: »Zur Qualitätssicherung oder aus Kapazitätsgründen können für die Zulassung zu Master-Studiengängen weitere Voraussetzungen bestimmt werden« (KMK, 2009, S. 2).

Zu guter Letzt werden auch noch die Kompetenzen der Akkreditierungsagenturen gestützt – und darin sieht der CHE den »wirklich brisanten Punkt« (2009, S. 5). Statt nämlich endlich Akkreditierungsregeln festzulegen, die auf Studierbarkeit ausgerichtet sind und nicht nur auf formale Vorgaben, wird lediglich generell empfohlen, Schlüssigkeit des Studienkonzepts und die Studierbarkeit zu überprüfen und zu bestätigen, was

nun einen erneuten Bürokratismus nach sich ziehen könnte, der die Verfahren zur Akkreditierung »noch engmaschiger und bürokratischer« werden lässt. erinnert man nun, dass die Akkreditierungsagenturen bereits die Studiengänge zugelassen haben, gegen die die Studierendenproteste sich richteten und die von der Politik als »in so hohem Maße als handwerklich fehlerhaft und unstudierbar eingeschätzt werden, dann ist das Akkreditierungssystem insgesamt in Frage gestellt« (ebd., S. 5). Zu befürchten jedoch ist, dass diese Einschätzung nicht Konsens wird und das bürokratische Akkreditierungsmonster, das zudem Lehrkapazitäten bindet, da die GutachterInnen allesamt ProfessorInnen sind, noch weiter ausgebaut wird und uns beherrscht.

Pessimistisches Fazit

Es bleibt zu befürchten, dass die Studierenden die *Eckpunkte* der KMK nicht lesen werden – vielleicht dauert es wieder elf Jahre, ehe sich Protest regt – oder sie nicht zu lesen und die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen wissen, wie ich ihnen bei meinem Vortrag in Erlangen, auf dem der erste Teil des Beitrags fußt, vorgehalten habe. Den vorliegenden Beitrag werden die Wenigsten in die Hand bekommen, wie auch die Stellungnahme des CHE, die seit Ende 2009 verfügbar ist, bisher jedoch nirgends ernsthaft diskutiert wird. Auch diese Kröte werden die Studierenden schlucken, das Studium wird nicht weniger belastend und wahrscheinlich wird das, was an den Universitäten vermittelt wird, noch weniger. Wofür waren die Studierenden aufgestanden, um zu protestieren? Sie bekommen alles – aber leider doppelt davon!

► Anmerkungen

- 1 Zur Lage der Psychologie im Bologna-Prozess und einer kritischen Auseinandersetzung siehe Heft 16 (1) des Journals für Psychologie mit dem Titel *Bologna-Prozess. Curriculum und Paradigmen in der Psychologie* <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-1-2008.html>.

► Literatur

- ACQUIN-Satzung (Online-Publikation). <http://www.acquin.org/acquincms/index/cms-filesystem-action?file=/04-07-09%20Satzung.pdf> (Stand: 04. Februar 2006).
- BMBF (Online-Publikation). *Der Bologna-Prozess*. <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (Stand: 04. Februar 2010).
- Brenner, Peter J. (2007). Die Bologna-Maschine. Die Universität im Strudel der Bürokratie. *Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*, 14 (2), 86-88.
- CHE (2009). KMK: *Eckpunkte Bologna – das ist ein Anfang*. Online-Publikation: http://www.che.de/downloads/KMK__Eckpunkte_Bologna_1058.pdf (Stand: 04. Februar 2010).
- Descartes, René (1968). *Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- KMK (2004). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung*. Online-Publikation: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf (Stand: 04. Februar 2010).
- KMK (2008). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Online-Publikation: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 04. Februar 2010).
- KMK (2009). *Eckpunkte zur Korrektur der »Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen« und der »Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung«*. Online-Publikation: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Eckpunkte-laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 04. Februar 2010).
- Liessmann, Konrad Paul (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay.
- Oorschot, Jürgen van & Allolio-Näcke, Lars (2007). Bologna? Oder: Wohin die Reise gehen soll... *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 31 (1), 93-128.
- Sorbonne-Deklaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf (Stand: 04. Februar 2010).
- Wittgenstein, Ludwig (2003). *Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.